نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً

مقدم إلى:

ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك سعود

إعداد

الدكتور/صالح عبدالله هارون

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية – جامعة الملك سعود

نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً

د. صالح عبدالله هارون

أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج لاستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً، وذلك لمساعدة معلمي ومعلمات التربية الفكرية على وضع تصوراتهم الخاصة أثناء تخطيطهم وتنظيمهم لعملية تعليم تلاميذهم المتخلفين عقلياً.

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في إبراز الملامح الأساسية لنموذج التدريس المقترح، حيث قدم – معتمداً على التطبيقات التربوية المستخلصة من مبادئ التعلم الاشتراطي – وصفاً وافياً للإجراءات التعليمية التي يجب أن يتخذها معلم التربية الفكرية لمساعدة تلاميذه المتخلفين عقلياً في مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تقابلهم أثناء تعرضهم للمثيرات المختلفة خلال مراحل التعلم الثلاث (الاكتساب، الاحتفاظ، النقل).

وقد اتضح من هذا الوصف إمكانية تخطيط وتنظيم عملية تعليم التلاميذ المتخلفين عقلياً باستخدام فنيات تعديل السلوك التطبيقي المتمثل في: تحديد الهدف السلوكي إجرائياً، وتحليله بغية الوصول إلى السلسلة التعليمية، واستخدام الفنيات المناسبة لتوصيل مكونات تلك السلسلة التعليمية إلى التلاميذ المتخلفين عقلياً حتى يتمكنوا من اكتسابها وإتقان مختلف أنماط السلوك المرغوب فيها.

نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً

مقدمة:

تعتبر عملية تعليم المتخلفين عقلياً مختلف المهارات التي تساعدهم علـــى التفاعل بإيجابية مع بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية من الأمور الشاقة لدى الكثير من المعلمين العاملين في مجال التربية الفكرية. ولعل ذلك يرجع إلـــى عـــدم تمكن هؤلاء المعلمين من استخدام أنسب أساليب التعليم القائمة علـــى المبـــادئ المستخلصة من نظريات التعلم، وكذلك القائمة على الفهم الســـليم لخصائصـــهم المعرفية وغير المعرفية.

وقد أكدت نتائج البحوث التي حاولت تطبيق بعض النظريات الســـلوكية وخاصة النظرية السلوكية الإجرائية في مجال التخلف العقلي أن انخفـــاض الأداء الوظيفي للمتخلفين عقلياً في مواقف التعلم المختلفة يرجع إلى عدم توفير الفـــرص التعليمية المناسبة والصحيحة لهم من قبل من يقوم بتعليمهم (Mercer & Snell, 1977). ولهذا ترى النظرية السلوكية الإجرائية إمكانية رفع أداء المتخلفين عقلياً مـــن خلال استخدام أساليب التعلم القائمة على التطبيقات التربوية المستخلصة مـــن مبادئ التعلم الاشتراطي. وفي هذا الصدد ينادون بإمكانية إنجاز الـــتعلم عـــن طريق تحديد دقيق للسلوكيات المستهدفة وترتيب المثيرات الملائمة التي يمكنها استدعاء الاستجابات المطلوبة، وبرمجة التعلم في خطـــوات صـــغيرة، مـــع ضرورة تعزيز الاستجابات المرغوبة واستخدام طرق التدريس المباشر مثـــل النمذجة والحث وخلافها.

وتؤكد نتائج البحوث المستخلصة من الاشتراط الإجرائي كـــذلك علـــى استحالة تعليم المهارات التعليمية للمتخلفين عقلياً ككتلة واحدة، بل يجب تعليمها عن طريق أسلوب التعلم الجزئي من خلال تحليلها إلى مهارات فرعيـــة ثـــم

تدريس كل مهارة فرعية بطريقة منفصلة ثم الانتقال إلى المهارة الفرعية التي تليها وهكذا حتى يتم الانتهاء من تدريس جميع مكونات المهارة (Weisberg, 1971).

وبناء على نتائج هذه البحوث التطبيقية فقد بذلت جهود كبيرة من قبل الاختصاصيين في مجال التخلف العقلي لتوفير البيئة التعليمية الصحيحة من خلال التعريفات الإجرائية الدقيقة للمهارات التي سيتم تعليمها للطفل، وتحديد المهارات الفرعية التي يتمكن الطفل من أدائها والتي يعجز عن القيام بها، والتدريس المباشر والمتكرر بدأً بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها الطفل ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للهدف السلوكي، والتقييم المباشر والمتكرر لمستوى التحسن في أداء الطفل (Moyer & Darding, 1978; Gold, 1976; Williams, 1975).

ويحاول الباحث في هذه الدراسة مستنداً - بعد عون الله إلى خبراته العلمية وتجربته الميدانية في مجال تدريب المعلمين - أن يضع تصوراً لعله يسهم في مساعدة معلمي ومعلمات التربية الفكرية في كيفية إعداد وتطبيق إستراتيجية تعلم قائمة على قواعد نظريات التعلم السلوكية وبخاصة تلك التي استخلصت من الاشتراط الإجرائي.

ويحاول الباحث أثناء معالجته لموضوع دراسته الحالية، الابتعاد بقدر الإمكان عن الأطر الضيقة التي تتمحور حول القيام بعمليات الرصد والوصف فقط دون الانطلاق إلى التفسير والنقد والإبداع (ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي: التحديات والتطوير 2004). وفي ضوء ذلك جاءت الدراسة الحالية كمحاولة متواضعة لإنتاج المعرفة وتوطينها في البيئة العربية، والنأي بقدر الإمكان مما يُعرف بعملية استهلاك النصوص الأجنبية والتثبيت عندها (Fixation) وبل تبنيها كمقاصد نهائية وذلك دون الانطلاق إلى آفاق التفسير والنقد والإبداع.

تحديد المشكلة:

يلاحظ من يعمل في مجال تعليم التلاميذ المتخلفين عقلياً في وطننا العربي افتقاره إلى حد كبير إلى استراتيجيات تعليمية محددة واضحة المعالم وقائمة على الفهم الصحيح للسلوك المدخلي للطفل المتخلف عقلياً. ولا يزال تعليم هؤلاء الأطفال في كثير من مجتمعاتنا يتم من خلال تعديل وتكييف أساليب تدريس مستخدمة في المدارس العادية. والمتتبع لتلك الأساليب التعليمية يجدها بعيدة عن المبادئ التعليمية المستخلصة من النظريات التي حاولت تفسير سلوك التعلم لدى هؤلاء الأطفال في مواقف التعلم المختلفة. كما أنها لا تراعي خصائص هؤلاء التلاميذ، ولا تحاول أن تستنبط منها تطبيقات تربوية تساعد على تلبية احتياجاتهم التعليمية الناجمة من اتصافهم بتلك الخصائص.

ويحاول الباحث من خلال خبراته العلمية في مجال التخلف العقلي وتجربته الميدانية الطويلة في مجال تدريب المعلمين على مستوى الجامعات العربية أن يضع مقترحاً لنموذج استراتيجية تدريسية قائمة على الفهم الصحيح لكل من طبيعة المتخلف عقلياً (خصائصه) وطبيعة عملية التعلم لديه (سلوك التعلم).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الجانب الذي يتصدى لدراسته، إذ هي محاولة لوضع نموذج استراتيجية تدريسية مقترحة تساهم في مساعدة معلمي ومعلمي التربية الفكرية في نقل وتوصيل مختلف المهام التعليمية إلى تلاميذهم المتخلفين عقلياً حتى يتمكنوا من اكتساب وإتقان مختلف أنماط السلوك المرغوب فيها، والتي قد تساعدهم على التفاعل بإيجابية مع بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والاستجابة للمتطلبات المتصلة بتحمل مسؤولياتهم الشخصية والاجتماعية بقدر من الاستقلالية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى وضع نمـوذج لاسـتراتيجيته تـدريس مقترحـة لمساعدة معلمي ومعلمات التربية الفكرية على القيام بوضع تصوراتهم الخاصـة بكيفية التخطيط لتوصيل المهارات الأكاديمية الوظيفية، ومهارات الحياة اليوميـة، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المهنية لتلاميذهم المتخلفين عقلياً.

منهج البحث:

يستخدم الباحث المنهج الوصفي لمعالجة مشكلة دراسته المتمثلة في الوصول إلى إستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً.

مصطلحات البحث:

1- استراتيجية تدريس مقترحة:

إذا كانت الاستراتيجية في معناها العام عبارة عن مجموعة من الإجـراءات أو الطرق المحددة المتضمنة لوسائل تؤدي إلى تحقيق هدف معين (خطة موجهة نحو هدف معين)، فإن المقصود بإستراتيجية التدريس في الدراسة الحالية "مجموعة الإجراءات أو الطرق التي يستخدمها معلم التربية الفكرية في تعلـيم تلاميـذه المتخلفين عقلياً مختلف أنماط السلوك المرغوب فيها" (Deshler & Lenz, 1984).

2- المتخلفون عقلياً:

تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR)، التخلف العقلي بأنـه إعاقة تتصف بقصور جوهري في كل من الوظيفة العقلية، والسلوك التكيفـي، كما يعبر عنها في المهارات التكيفية المتمثلة في المفاهيم والمهارات الاجتماعيـة والعملية، ويظهر هذا القصور قبل سن 18 سنة (AAMR, 2002).

الملامح الأساسية للاستراتيجية المقترحة

في ضوء المعرفة التامة للسلوك المدخلي (Intery Behavior) للتلاميذ المتخلفين عقلياً والمتمثلة في الفهم الصحيح لخصائصهم المعرفية وغير المعرفية، وسلوك التعلم لديهم وذلك حسب ما تفسره نظريات التعلم المختلفة يرى الباحث أن أنسب أسلوب لتخطيط وتنظيم عملية تعلم التلاميذ المتخلفين عقلياً يتمثل في استخدام ما يعرف بأسلوب (فنيات تحليل السلوك التطبيقي) (Applied Behavior Analysis Techniques). وتقوم هذه الاستراتيجية أساساً على تحديد الهدف السلوكي إجرائياً، ثم تحليله إلى خطوات صغيرة متتابعة وصولاً إلى السلسلة التعليمية (Instructional Sequences)، ثم استخدام الفنيات المناسبة كفنية النمذجة (Modeling) وطرق الحث المختلفة (Methods of Prompting)، والتعزيز الإيجابي لتوصيل المهام التعليمية (Instructional Tasks) للتلاميذ المتخلفين عقلياً (Woley et. al., 1988; Giradeau, 1971; Weisberg, 1977; Fantuzzo & Atkins, 1992). وباستخدام هذه الاستراتيجية المستمدة من النظرية السلوكية الإجرائية يمكن لمعلم التربية الفكرية أن يساعد تلاميذه المتخلفين عقلياً في مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تقابلهم أثناء تعرضهم للمثيرات المختلفة خلال ما يعرف بمراحل التعلم الثلاث التي تتمثل في: (McDonnel 1996; Deshler et. al., 1981)

- المرحلة الخاصة باكتساب (Acquisition) المهمة التعليمية.
- المرحلة الخاصة بالاحتفاظ (Maintenance) بالمهمة التعليمية المكتسبة (أداء المهمة المكتسبة باستقلالية في وقت لاحق).
- المرحلة الخاصة بتعميم (Generalization) المهمة ونقلها والاستفادة منها في مواقف تعلم شبيه (أداء أعمال متشابهة للمهمة التعليمية المكتسبة والمتحفظة).

الإجراءات التعليمية اللازمة لمواجهة

الصعوبات والمشكلات في مرحلة الاكتساب

يقصد بالاكتساب تعليم أو تدريس الطفل مهارة جديدة من خلال خطوتين هما: إحضار المعلومة، والتدريب عليها. وتعتبر من أكثر مراحل التعلم التـــي يواجه فيها الطفل المتخلف عقلياً صعوبات ومشكلات (Deshler, 1981).

ولعل من أكثر استراتيجيات التعلم فاعلية هي الاستراتيجية القائمة علـــى التعلم الفردي (الخطة التعليمية الفردية) والتي يمكن أن يستخدمها معلم التربية الفكرية لتخطيط الإجراءات التعليمية اللازمة لمواجهة الصعوبات والمشكلات التي يتعرض لها التلاميذ المتخلفين عقلياً أثناء تعلم مهارة جديدة (الاكتســـاب). وتعتمد الخطة التعليمية الفردية من حيث الإعداد والتطبيق على مجموعة مـــن الإجراءات التعليمية التي تتضمنها الخطوات التالية: (Gibb & Dyches, 2000)

الخطوة الأولى:

تحديد مستوى الأداء الوظيفي للتلميذ، وذلك للبدء في تـــدريس المهـــارة التعليمية الخاصة. ويجب أن يتم ذلك بطريقة فردية من خـــلال الاختبـــارات المعيارية المرجع، والاختبارات المحكية المرجع، والاختبارات المبنية علـــى أساس المنهج الدراسي، والملاحظة العلميـــة. ويجـــب أن تعطـــى البيانـــات المستخلصة من تلك الأدوات التقييمية صورة صادقة عن احتياجـــات الطفـــل الفريدة والخاصة في مجال المهارات التي يراد تدريسها له.

الخطوة الثانية:

صياغة الأهداف السلوكية في ضوء احتياجات الطفل الفريدة والخاصـــة. ويجب أن تصاغ الأهداف السلوكية حول المهارات الخاصة المتسلسلة والتـــي يجب أن يتقنها التلميذ من أجل أن يتعلم المهارة العريضة (العامة) المتضـــمنة

في المجال المهاري المراد تدريسه للطفل. ويجب أن تكون الأهداف السلوكية مكتملة بحيث تتضمن العناصر التالية: (Gronlund, 1995)

- وصف السلوك المتوقع بعبارات قابلة للملاحظة والقياس بحيث يحدد بدقة متناهية ما يُتوقع من التلميذ عمله ليظهر مدى إتقانه للسلوك المرغوب. وهذا يعني أن تبدأ العبارة الهدفية بفعل يشير إلى نتيجة التعلم وليس إلى عملية التعلم. بمعنى آخر يشترط في هذا الفعل أن يعبر بوضوح ودقة عما نرغب من التلميذ أن يكون قادراً على أدائه من محتوى الموضوع المراد دراسته.
- وصف محتوى الموضوع المراد معالجته من خلال المواقف ولأنشطة التعليمية (المحتوى المرجعي).
- وصف الشروط (الظروف) التي سيحدث في ظلها السلوك المتوقع (المهمة التعليمية). ولهذا يجب أن تتضمن العبارة الهدفية كلمات مثل (مستخدماً، عندما يعطى، الرجوع إلى، إذا طلب منه، مقلداً النموذج، عند التوجيه اللفظي، بدون مساعدة....إلخ).
- وصف المعيار (المحك) الذي يصف مستوى الإنجاز الذي يراه من يضع الهدف السلوكي كافياً ليبدأ التلميذ في تعلم مهارة جديدة أعلى من المهارة السابقة (محك مستوى إتقان المهارة). ويمكن أن يعبر المعلم عن محكات الأداء بصور عديدة وفقاً لطبيعة كل هدف سلوكي. ومن تلك الصور الآتي: (صالح هارون، 2004).
  - الفترات المحددة لإكمال المهمة التعليمية Time Limits
  - النسبة المئوية.
  - الحد الأدنى لعدد الاستجابات المناسبة Minimum Number of Appropriate Responses

- عدد المحاولات المتكررة.
- المعايير الوصفية (Stating Criteria)
- المعيار المركب.

الخطوة الثالثة:

تجزئة الهدف السلوكي باستخدام أسلوب تحليل العمل إلى العناصر التـــي يتكون منها، بهدف الوصول إلى ذلك الجزء من المعرفة التي يمتلكها التلميذ، ويوجد ضمن معرفته السابقة. وبهذا المعنى فإن عملية تحليل الهدف السلوكي هي العملية التي يتعرف المعلم من خلالها إلى محتويات الهدف السلوكي من ناحية وخصائص التلميذ العقلية، وقدراته الإدراكية، وخبراته السابقة، وكيفية تعلمـــه من ناحية أخرى وذلك بهدف تهيئة الطريقة المثلى له في التعلم. وبعبارة أخـــرى هي العملية التي تتم بها تجزئة المهارات المتمثلة في الهدف السلوكي إلى خطوات صغيرة متدرجة (متسلسلة) بحيث تبنى الخطوة المعقدة (المركبة) على الخطوة البسيطة مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف النهـــائي (McCormack, 1976; Gold, 1976). ويعني هذا عدم تدريس المهارة ككتلة واحدة عن طريق الـــتعلم الكلي (Whole System) وإنما تدريسها في أجزاء باستخدام أساليب التعلم الجزئية (Partial Methods) كأسلوب تحليل المهمة والنمذجة وطريقتي التشكيل والتسلسل.

ولعملية تجزئة الهدف السلوكي مزايا عديدة، ولعل أهمها أنها تساعد على تفريد عملية التدريس، حيث يتحرك كل تلميذ وفقاً لسرعته الخاصـــة خـــلال المهمات المحللة.(الروسان 2003)، كما أنها تساعد المعلم في الإجابـــة عـــن كثير من الأسئلة التي تواجهه أثناء التخطيط للتـــدريس ومنهـــا: (الخطيـــب: 1994).

- ما الأجزاء التي يواجه التلميذ صعوبة في تأديتها؟
- ما التعديلات التي قد تكون ضرورية ليستطيع التلميذ تأدية مهمة ما؟
- ما بعض الخيارات الممكنة في حالة عدم إمكانية تأدية المهارة؟

ويمكن أن يتبع معلم التربية الفكرية الخطوات التالية لتجزئة الهدف السلوكي بطريقة متسلسلة: (Moyer & Darding, 1978)

1- تحديد الهدف السلوكي، الذي تتمثل فيه المهارة الخاصة المـراد تحقيقها تحديداً دقيقاً.

2- تجزئة الهدف السلوكي إلى عدد من الوحدات السلوكية الصغيرة من خلال:

أ) ملاحظة التلميذ وطرح الأسئلة التالية ومحاولة الإجابة عنها:

- ما الخطوات التي يجب أن يقوم بها التلميذ لكي يتمكن من تحقيق الهدف السلوكي؟ أو بمعنى آخر: ما المهارات الأساسية والضرورية التي يجب أن يكتسبها التلميذ لكي يستطيع إنجاز المهمة التعليمية؟
- ما المهارات السابقة المتطلبة؟
- ما المعرفة الخاصة المطلوبة؟ هل هي في المجال المعرفي، أم في المجال الانفعالي، أم في المجال النفسي- حركي.

ب) قيام المعلم بإجراء الهدف السلوكي عملياً بنفسه أو مشاهدة من يقوم بأدائه ثم تسجيل الخطوات التي يراها مهمة.

وفي ضوء ما سبق يمكن لمعلم التربية الفكرية أن يعد قائمة بجميع الخطوات الأساسية والضرورية لتكملة الهدف السلوكي، علماً بأن عدد الخطوات الضرورية غالباً ما يتوقف على مدى تعقيد (Complexity) الهدف السلوكي.

3- ترتيب الخطوات الأساسية ترتيباً تتابعياً فور الانتهاء من تجزئة المهارة المستهدفة.

4- حذف جميع الخطوات غير الضرورية من خلال اختبارها ميـدانياً علـى التلميذ، ثم تحديد ما إذا كانت هناك مهارات غير ضرورية أو متكررة لكي يتم استبعادها.

5- تحديد المهارات القبلية، والتي لابد أن يمتلكها التلميذ قبل بدء عملية التعلم، وذلك من خلال اختبار قائمة المهارات المرتبة ميدانياً على التلميذ. وهـذا يعني أن قائمة المهارات المتسلسلة في حد ذاتها تعتبر أداة للتعرف علـى المستويات المختلفة للتلاميذ قبل البدء في إكسابهم السلوك المستهدف. ويدل هذا على مدى أهمية هذه القائمة كأداة تشخيصية لتحديد نقطة البدء مع كل تلميذ بدقة متناهية. ويعطي المثال التالي نموذجاً لكيفية تحليل هدف سلوكي تمت صياغته حول مهارة خاصة تتضمن حل مسألة طـرح بالاسـتلاف المطروح منه من مضاعفات العدد 100 وتتطلب استلافاً من خانة المئات إلى خانة العشرات: $\begin{array}{r}400\\ -\ 175\\ \hline\end{array}$ (صالح هارون، 2004).

- أن يعرف التلميذ المسألة كعملية طرح.
- أن يحدد التلميذ نقطة البداية.
- أن يعرف التلميذ عدم إمكانية طرح صفر من 5.
- أن ينتقل التلميذ إلى خانة العشرات للاستلاف منها.
- أن يعرف التلميذ عدم إمكانية استلاف صفر من خانة العشرات.
- أن ينتقل التلميذ إلى خانة المئات للاستلاف منها.
- أن يميز التلميذ 400 كعدد يمكن الاستلاف منه.
- أن يتسلف التلميذ من خانة المئات بأن:

أ) يضع شرطة (علامة) على 4.

ب) يكتب 3 فوق 4.

جـ) يضع 10 على خانة العشرات.

- أن يتسلف التلميذ من خانة العشرات بأن:

أ) يضع شرطة (شرطة) على 10.

ب) يكتب 9 فوق 10 في خانة العشرات.

جـ) يكتب عشرة أعلى عمود الآحاد.

- أن يطرح التلميذ 10-5.
- أن يكتب التلميذ العدد 5.
- أن يطرح التلميذ 9-7.
- أن يكتب التلميذ العدد 2.
- أن يطرح التلميذ 3-1.
- أن يكتب التلميذ العدد.
- أن يقرأ التلميذ الإجابة بطريقة صحيحة: مائتان وخمسة وعشرون.

الخطوة الرابعة:

البدء بالتدريس بالمهارة الفرعية – التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتتابعة للمهارة التعليمية- وذلك باستخدام سلسلة من الإجراءات التعليمية التي تشكل لنا في النهاية ما يطلق عليه بأسلوب التعلم بدون أخطاء (Errorless Learning). وهذا الأسلوب عبارة عن عملية تدريب متتابع يمكن تلخيصها في النقاط التالية: (صالح هارون، 2001؛ Mastropieri & Scruggs, 1987; Bambura et. al., 1988)

- الشرح العملي (العرض التوضيحي) لنماذج الأداء من قبل المعلم (Modeling and Demonstration).
- قيام التلميذ بالأداء.
- تقييم المعلم لأداء التلميذ.

- تدخل المعلم عند الضرورة في شكل نموذج أو تنبيهات لفظية أو خلافها من أنواع الحث (المساعدات) المختلفة.
- قيام التلميذ بأداء المهمة معتمداً على نفسه.
- إعادة المعلم الخطوات السابقة إذا دعت الضرورة.

ويقترح الباحث أن بإمكان معلم التربية الفكرية نقـل وتوصـيل جميـع المهارات المكونة للسلسلة التعليمية للتلاميذ وإكسابها لهم مـن خـلال إتبـاع الإجراءات التعليمية التالية والمؤدية إلى التعلم بدون أخطاء:

الإجراء الأول: الأداء بدون مساعدة

يقوم المعلم في هذه الخطوة بالإجراءات التعليمية التالية:

1- يحاول المعلم الاستحواذ على انتباه التلميذ تمهيداً لتقـديم مـواد المهمـة التعليمية، وذلك من خلال التوجيه اللفظي «انتبه يـا محمـد». وإذا كـان التلميذ ينتبه لجزء من الوقت فعلى المعلم أن يستخدم المسـاعدات البدنيـة (Physical Prompts) لتحسين سلوك الانتباه لدى التلميذ. وإذا لم ينتبه التلميـذ بالرغم من إلحاحات المعلم اللفظية (Verbal Requires) فمن الأفضل أن يقوم المعلم أولاً بتدريب الطفل على سلوك الانتباه مسـتخدماً أسـاليب تعـديل السلوك المألوفة كالتشكيل مثلاً.

2- بعد الاستحواذ على انتباه التلميذ يقدم له المعلم مواد المهمة التعليمية. فعلى سبيل المثال في حالة إكسابه مهارة ترتيب الأعداد مـن 1-5 تصـاعدياً توضع أمام التلميذ، بدون ترتيب، أعداد مكتوبة على بطاقات على النحـو التالي:

1	4	5	3	2

3- يطلب المعلم من التلميذ أن ينتبه للعمل المخصص كأن يقول «محمد..انظر إلى هذا» بينما يشير هو إلى الأعداد المراد ترتيبها من 1 إلى 5. (يقدم مساعدات في شكل توجيه لفظي وتنبيه حركي يتمثل في الإشارة إلى الأعداد).

4- يطلب المعلم من التلميذ أن يستجيب للتنبيه، كأن يقول له «ضع الأعداد التي أمامك في ترتيب».

5- يعطى المعلم فرصة من الوقت (دقيقة واحدة) لأداء العمل بدون مساعدة.

6- يُقيِّم المعلم أداء التلميذ:

- فإذا كانت الاستجابة صحيحة فإنه يقدم له – في ضوء المعرفة المسبقة للأشياء التي يحفزه – معززات فعالة ذات قيمة لديه. كأن يقدم له معززات اجتماعية (كلمات محببة، ابتسامة، تصفيق)، أو معززات رمزية (نقود رمزية مثل: نجمات، شيكات مصورة يمكن استبدالها بمأكولات أو ألعاب)، أو معززات بالنشاط (توزيع الأوراق على التلاميذ، مشاهدة فيلم تعليمي)، أو معززات مادية ملموسة (المأكولات، شهادات التقدير، النجمات). ويجب أن تستخدم كل من المعززات المادية الملموسة والمعززات الرمزية فقط بعد أن تبرهن المعززات الاجتماعية عجزها في تحفيزها حدوث الاستجابة. وفوق ذلك يجب أن تقدم مصحوبة بالمعززات الاجتماعية مع الحرص على التخلص منها تدريجياً وإحلال المعززات الاجتماعية مكانها في النهاية. ويعتبر التعزيز الاجتماعي أفضل أنواع التعزيز لأن الفرد لا يشبع منه، فإن كلمة المدح والثناء والابتسامة يرغب فيها كل واحد منا، ولكن قطعة الحلوى قد تؤدي بعد فترة إلى إشباع التلميذ مما يؤدي إلى فقدان قيمتها التحفيزية.
- أما إذا كانت الاستجابة غير صحيحة فينتقل إلى الإجراء الثاني وهو:

التوجيه اللفظي (المساعدات اللفظية):

يقوم المعلم في هذه الخطوة بالإجراءات التعليمية التالية:

1- يُقدم المعلم توجيهاً لفظياً للتلميذ لمساعدته على الاستجابة من خلال تذكيره لكي يقوم بالأداء مثل قوله «محمد.. إثنين، ثلاثة، أربعة».

2- يُقيِّم المعلم أداء التلميذ:

- إذا أدى التلميذ المهمة بطريقة صحيحة فإنه يقدم له ما يناسبه من المعززات التي تم توضيحها في الخطوة الأولى.
- وإذا فشل التلميذ قي أداء المهمة بعد الانتظار لفترة من الوقت (دقيقة واحدة) أو أدى المهمة بطريقة خاطئة بعد تقديم المساعدة اللفظية له انتقل إلى الإجراء الثالث وهو:

الشرح العملي للمهمة من خلال أسلوب النمذجة: (Rivero & Smith 1987; Yoder & Forehand, 1974)

1- ينمذج المعلم ترتيب الأعداد ويقدم توضيحاً عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء المهارة (العرض التوضيحي)، ثم يقوم بتنبيه التلميذ إلى تقليد النموذج وتأديتها كما شاهدها.

2- يُقيِّم المعلم أداء التلميذ:

- وإذا أدى التلميذ المهمة بطريقة صحيحة فإنه يقدم له ما يناسبه من المعززات التي تم توضيحها في الخطوة الأولى.
- وإذا فشل التلميذ في أداء المهمة بعد انتظاره فترة من الوقت (دقيقة واحدة) أو أدى المهمة بطريقة خاطئة بعدما عرض له عملياً بالنمذجة وبعدما تم إخباره لفظياً بكيفية الأداء (النمذجة + التوجيه اللفظي) انتقل إلى التوجيه الرابع، وهو:

تقديم التنبيهات: (Cues)

يقوم المعلم في هذه الخطوة بالإجراءات التعليمية التالية:

1- يستخدم المعلم في هذه الخطوة أنواعاً متعددة من التنبيهات[1] في شكل مثير مميز إضافي وذلك لتنبيه التلميذ لزيادة فرص ظهور الاستجابة بطريقة صحيحة. ويمكن أن يستخدم المعلم التنبيهات التالية: (Schuster & Griffen, 1993)

- المنبهات الموضعية (المكانية): (Position Cues)

كأن يضع الاختيار الصحيح قرب التلميذ.

- المنبهات الزائدة: (Redundancy Cues)

كأن يزاوج المعلم بعداً واحداً أو أكثر من أبعاد اللون، الشكل، الحجم مع البديل الصحيح. فعلى سبيل المثال في حالة اللون توضع دائماً قطعة ورقية بيضاء أسفل الاختيار الصحيح بينما تكون الاختيارات الأخرى ذات ورقة حمراء أو ربما تكون بدون ورقة.

- المنبهات المزاوجة مع العينة: (Math-to-Sample Cues)

كأن يطابق المعلم المثير المميز مع البديل الصحيح وذلك من خلال ترك التلميذ يشاهد العينة المماثلة (المطابقة) للبديل الصحيح ليتسنى له استخراج البديل المطلوب من بين البدائل الأخرى.

- المنبهات الحركية:

كأن يشير المعلم إلى البديل الصحيح أو يلمسه أو أن يقوم بالنقر بعد كل استجابة صحيحة.

---

(1) يقصد بها المساعدات التي تسبق الاستجابة، والتي تقدم للتلميذ لزيادة احتمالية أداء السلوك المرغوب فيه.

- المنبهات المظهرة: (Highlighting Cues)

كأن يظهر المعلم المثيرات المهمة الداخلة في تعلم المهمة بصورة ظاهرة للعيان.

2- يُقيِّم المعلم أداء التلميذ:

- وإذا كانت الاستجابة صحيحة فإنه يقدم للتلميذ ما يناسبه من المعززات التي تم توضيحها في الخطوة الأولى.
- أما إذا كانت الاستجابة غير صحيحة حتى بعدما قدمت له مساعدات كالمنبهات الموضعية وخلافها فينتقل المعلم إلى الإجراء الخامس، وهو:

التوجيه اليدوي (المساعدة اليدوية):

يوجه المعلم التلميذ يدوياً خلال الاستجابة لأداء المهمة، مثل أن يوجه يدوياً للقبض على القلم بطريقة صحيحة. وبعبارة أخرى يستخدم التوجيه اليدوي في توجيه التلميذ خلال السلوك المستهدف دون أن يقوم المعلم بأداء هذا السلوك له.

الإجراء السادس:

يواصل المعلم دورة التعلم (Learning Sycle) خلال الخطوات 1 إلى 5 حتى يكتسب الطفل مهارة ترتيب الأعداد من 1 إلى 5 بطريقة صحيحة ثم ينتقل إلى المهارة الثانية.

ويلاحظ أنه يمكن اعتبار هذه الخطوات في حد ذاتها مستويات أداء، بحيث يكون الأداء بدون تعليمات (بدون مساعدات) هو المستوى الأعلى بينما الأداء مع التوجيه اليدوي هو المستوى الأدنى.

الإجراءات التعليمية اللازمة لمواجهة
الصعوبات والمشكلات في مرحلة الاحتفاظ

يقصد بالاحتفاظ مدى تذكر التلميذ المتخلف عقلياً المعلومة، التي تم اكتسابها لفترة زمنية لاحقة. أو بعبارة أخرى مدى التأكد من احتفاظ التلميذ بالمعلومات التي سبق وأن اكتسبها (تعلمها)، مما يدل على أن هنالك أثراً متبقياً للخبرة الماضية. (صالح هارون، 2001).

ويمكن لمعلم التربية الفكرية أن يتبع الإجراءات التعليمية التالية لمساعدة التلميذ على احتفاظ بما تم تعلمه:

1- تكرار (إعادة) المادة التعليمية التي سبق أن تعلمها التلميذ على فترات زمنية بدلاً من تكثيف عملية التكرار في وقت محدد وقصير. ويعرف هذا الإجراء بعملية (التكرار بعد تمام التعلم) (Over Learning). وعلى سبيل المثال في حالة استخدام المعلم لمفهوم جديد من الأفضل أن يعود إلى هذا المفهوم الجديد مرات ومرات وفي مناسبات وأوقات متعددة وضمن مواقف جديدة، وذلك بإعادة دورة التعلم (Learning Sycle) المتبعة في مرحلة الاكتساب.

2- تدريب التلميذ المتخلف عقلياً على استخدام الاستراتيجيات التنظيمية (Organizational Strategies) التي تساعده على تنظيم المعلومات المقدمة له ومعالجتها بهدف استدعائها (تذكرها) في وقت لاحق. ولعل من أشهر هذه الاستراتيجيات، هي:

أ) استراتيجية التجميع (Grouping)

وتعد هذه الاستراتيجية من أبسط طرق تنظيم المعلومات بغية تذكرها من قبل التلاميذ المتخلفين عقلياً. ومن أهم أساليب التجميع المكاني التي يمكن أن يستخدمها المعلم ما يأتي:

- أسلوب التجميع المكاني:

ويساعد هذا الأسلوب كثيراً في عرض الأرقام للمتخلفين عقليـــاً، حيـــث يساعد تجميعها مكانياً في حالات العرض البصري كثيراً في استدعائها من قبل هؤلاء الأطفال، وبخاصة الأرقام الخاصة بالهاتف والمنازل والشوارع.

- أسلوب تصنيف الأشياء:

يعتبر أسلوب تصنيف الأشياء وتقديمها على شكل مجموعات متشابهة أحـــد أساليب التجميع المهمة في مساعدة المتخلفين عقلياً على الاستدعاء. ويمكن أن يقوم المعلم بتصنيف الأشياء بطرق مختلفة، منها:

- التشابه الطبيعي في الشكل الخارجي واللون.
- التشابه في الوظيفة.
- التشابه في المفاهيم بين المثيرات، أي المفاهيم التي يمكن أن تجمع معاً أفراداً من نفس الفئة (الطائر والحصان كل منهما ينتمي إلى الحيوانات).
- التكافؤ الذي يدخل في تركيبه لغوية معينة مثل (يأكل الطِفل الطِعام).

ب) استراتيجية الوسائط (العمليات الوسطية) (Mediators)

ويقصد بها ذلك النشاط الســيكولوجي الــذي يتوســط بــين المثيــرات والاستجابات (الأنشطة العقلية المتداخلة) (Drew et al., 1990).

فعلى سبيل المثال يلجأ كثير من الناس إلى مجموعة من الأساليب التـــي تساعدهم على التذكر، كأن يُكوِّنوا جملاً ذات معنى تلخص لهــم عــدداً مــن الفقرات عن طريق أخذ الحروف الأولى أو الحروف المميزة لهذه الفقرات.فقد نأخذ حرف القاف في كلمة «قتل» مع حرف القاف في كلمة «قابيل» كوســيط لتذكر المعلومة التي تشير إلى قصة إبني آدم عليه السلام في القرآن الكريم.

جـ) استراتيجية تعلم الموقف: (Learning Set or Learning to Learn)

ويقصد بها الكيفية التي يعالج بها التلميذ مواقف التعلم الجديدة (قدرته

على تعلم أن يتعلم) (Drew et al., 1990). بعبارة أخرى قدرته على تكوين أنماط التعلم (Learning Styles) لحل المشكلات والصعوبات التي تواجهه أثناء التعلم. ويقترح كل من باين وبلواي وسميت (Payne, Polloway & Smith, 1955) لمعلم التربية الفكرية واتخاذ الإجراءات التالية حتى يتمكن من تكوين أنماط التعلم (أساليب التعلم) التي تساعده في حل المشكلات والصعوبات التي تواجهه أثناء التعلم:

- مساعدة التلميذ على تطوير الاستراتيجيات التي تساعده على احتفاظ بما تم تعلمه واكتسابه لفترة زمنية لاحقة كالاستراتيجيات الوسطية وغيرها والتي تم شرحها مسبقاً (أنظر ص20).
- تقديم المعلومات الواقعية والتصورية في تتابع من السهل إلى الصعب.
- تعزيز الاستجابات الصحيحة التي تؤكد على الخبرات الناجحة وتمنع تراكمات الفشل التي تتداخل مع التعلم.

الإجراءات التعليمية اللازمة لمواجهة الصعوبات والمشكلات في مرحلة الانتقال

ويقصد بالانتقال (Transfer) تأثير التعليم في موقف آخر. وتؤكد نتائج الدراسات عدم قدرة المتخلفين عقلياً على الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الحالية بصورة تلقائية كما يفعل أقرانهم العاديون (MacMillan, 1977). ويمكن أن يتبع معلم التربية الفكرية الإجراءات التالية لإعداد استراتيجية تعليمية لمرحلة الانتقال.

1- مراعاة نوع ودرجة التشابه بين المثيرات الأصلية والعمل المنقول. فقد يحدث انتقال إيجابي عندما تكون المثيرات والاستجابات المطلوبة في المهمتين متشابهتين. أما إذا تغيرت الاستجابات المطلوبة في كلتا المهمتين

بينما ظلت المثيرات ثابتة فيحدث انتقال سلبي. وقد تساعد الإجراءات التالية المعلم في إيجاد قدر من التشابه بين المثيرات والاستجابات في المهمة التعليمية الأصلية والعمل المنقول.

- استخدام وسائل وأدوات سوف يستخدمها التلميذ في الحياة الواقعية (الخبرة المباشرة). فعلى سبيل المثال إذا كان المراد هو تعلم التلميذ مهارة صرف النقود فإن الأسلوب المناسب لذلك هو استخدام نقود حقيقية، إذ إن هذا يؤدي إلى احتمال أكبر لانتقال المهارة إلى الحياة الواقعية.
- استخدام الصور والأشكال لاكتساب خبرات أكثر واقعية في حالة تعذر استخدام خبرات من واقع الحياة.
- أن تكون الأنشطة المجردة مستصحبة بأمثلة من الممارسات العملية كما هو الحال في التمارين الحسابية.

2- تكرار ما تم تعلمه مرات عديدة وفي مناسبات مختلفة وضمن مواقف جديدة لا من أجل التكرار فقط بل من أجل عملية انتقال أثر التعلم إلى موقف جديدة. أو بعبارة أخرى استخدام نفس المفهوم في مواقف متعددة مما يساعد الطفل المتخلف عقلياً في نقل العناصر المشتركة في تلك المواقف والعلامات إلى مواقف أخرى شبيهة.

الإجراءات التعليمية اللازمة لمتابعة مدى تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف

لكي تكون عملية تقدم التلميذ المتخلف عقلياً نحو تحقيق الأهداف الموضوعة له ذات فاعلية فإنه يجب على معلم التربية الفكرية اتخاذ الإجراءات التقيمية المتمثلة في نوعي التقييم التاليين:

1- التقييم المستمر بشكل متواصل ومتكرر: Frequency of Evaluation

ويساعد مثل هذا النوع من التقييم (المتواصل والمتكرر) معلم التربية الفكرية على:

- الحصول على التغذية الراجعة أثناء تقدم التلميذ، حيث تسهل عملية تقييم مستوى مهارة التلميذ بصورة متواصلة ومتكررة من معرفة الصعوبات التي تواجه التلميذ في المجال المهاري.
- التأكد من إنجاز التلميذ للهدف التعليمي بهدف الانتقال إلى تدريس المهارة التالية في السلسة التعليمية.
- إجراء التعديلات الضرورية في الطرق والمواد والأنشطة المستخدمة.

ويجب أن تتم عملية التقييم المتواصل والمتكرر من خلال قيام المعلم مسبقاً بتحديد المعيار (المحك) الذي يحدد مدى إتقان التلميذ للمهمة التعليمية. ولهذا يجب أن يصف الهدف التعليمي مستوى الإنجاز الذي يراه واضعه كافياً ليبدأ التلميذ في تعلم مهارة جديدة أعلى من المهارة السابقة. وتعتبر المعايير الذاتية (المحكية المرجع) في هذا الصدد من أنسب الأساليب التي تناسب معلم التربية الفكرية في تتبع تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك مقارنة بالمعايير الوصفية (المعيارية المرجع).

وفي حالة المعايير الذاتية (المحكية المرجع) يقوم المعلم أثناء صياغته للهدف السلوكي بتحديد أداء أمثل (الحد الأدنى من مستوى الإتقان) ليتمكن في ضوئه من الحكم على مدى إتقان التلميذ للمهمة التعليمية. وهنالك صور متعددة ومتنوعة للتعبير عن محكات الأداء، وذلك بقياس درجة إتقان السلوك المتضمن في الهدف التعليمي (راجع ص9). وعلى سبيل المثال من تلك الصور المعبرة عن محكات الأداء ما يأتي: الفترات المحددة لإكمال المهمة التعليمية، والنسبة المئوية، والحد الأدنى لعدد الاستجابات المناسبة، وعدد المحاولات المتكررة،

والمعايير الوصفية، والمعيار المركب.

ويجب أن يتحرى المعلم الدقة في اختيار المعيار المناسب لطبيعــة كــل هدف تعليمي دون الاعتماد على معيار واحد واســتخدامه بطريقــة روتينيــة وتجاهل غيره من صور المحكات الأخرى.

2- التقييم النهائي: Summative Evaluation

تهدف عملية التقييم النهائي إلى معرفة الحصيلة النهائية للأهداف التعليمية المتضمنة في البرنامج التعليمي المقدم للتلميذ. ومن أفضل الطرق التي يمكــن أن يستخدمها معلم التربية الفكرية للوقوف على الحصيلة النهائية للأهداف التعليمية هي الطريقة المسماة بطريقة القياس القبلي والبعــدي (Pretest-teaching-postest) والتي تعتمد على مقارنة أداء التلميذ قبل بدء التدريس وبعــده. وفيهــا يحــدد المعلم مستوى الأداء الحالي للتلميذ للمهارات المتضمنة في البرنامج التعليمي بناءً على قياس ذلك المستوى في الأداء الحالي وفق اختبار تحصــيلي متقــنن (محكي المرجع)، أو اختبار مبني على أساس من المنهج الدراسي، أو أسلوب الملاحظة المنظمة، ثم يحدد المعلم مستوى الأداء الذي وصل إليه التلميذ فــي المهارات بعد تدريسها، ويعتبر الفرق بين مستوى الأداء القبلي والبعدي دليلاً على مدى الفرق في الأداء بين المستويين.

الاستنتاج

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث أن دراسته قد توصل إلــى الاســتنتاج التالي:

يمكن لمعلم التربية الفكرية أن يخطط ويــنظم عمليــة تعلــيم التلاميــذ المتخلفين عقلياً على نهج الإجراءات التعليمية المتمثلة في نموذج الاستراتيجية المقترحة والمتَّسقة مع قواعد ومبادئ الاتجاه السلوكي فــي تعلــيم التلاميــذ

المتخلفين عقلياً. ولعل مثل هذه الاستراتيجيات تمكنه من إنجاز عملية الــتعلم بكل يسر وسهولة بحيث يقوم ببرمجته في خطوات تدريسية صغيرة متدرجـــة من السهل إلى الصعب.

المراجع

المراجع العربية:

الخطيب، جمال والحديدي، منى (1994). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، مطابع المعارف، الشارقة.

الروسان، فاروق (2003). مقدمة في الإعاقة العقلية، دار الفكـــر للطباعـــة والنشر والتوزيع، عمان.

هارون، صالح (2001). مناهج المهارات الحسابية للتلاميذ المتخلفين عقليـــاً واستراتيجيات تدريسها، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

هارون، صالح (2004). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعلم: التحـــديات والتطـــوير 2004م، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية:

American Association on Mental Retardation, (2002). Mental Retardation: Definition, Classification, Systems of Supports, Annapolis, MD: AAMR.

Bambura, L. Warren, S. & Komisar, S. (1988). The Individualized Curriculum Sequencing Model: Effects on Skill Acquisition and Generalization, The Journal of Association for Persons, with Severe Handicappes, 13, 8-19.

Deshler, D. & Lenz, B. (1989). The Strategies Instructional Approach, International Journal of Disability, Development of Education, 36, 203-221.

Deshler, D., Alley, S., Warner, M., Schumaker, J. (1981). Instructional Practices for Promoting Skill Acquisition and Generalization in Severely Learning Disabled Adolescents, Learning Disability Quantity, 4, 415-421.

Drew, C. Logan, D. & Hardman (1990). Mental Retardation: A Life Cycle Approach (4th ed.), New York: Merrill.

Fantizzo, J. & Atkins, M. (1992). Applied Behavior Analysis for Educators. Teacher Centered and Classroom Based, Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 37-42.

Gibb, G. & Dyches. T. (2000). Guide to Writing Quality Individualized Education Programs. Boston: Allyn & Bacon.

Giradea, F. (1971). The Systematic use of Behavior Principles in Training and Teaching Developmentally Young Children, In: B. Stevens (ed.), Training the Developmentally Young, New York: John Day.

Gold, M. (1976). Task Analysis of a Complex Assembly Task by the Retaded Child, Exceptional Children, 43, 78-84.

Gronlund, N. (1995). How to Write and Use Instructional Objectives (5th ed.), Englewood Cliff, NJ: Merrill.

MacMillan, D. (1977). Mental Retardation in School and Society, Boston: Little, Brown and Company.

McConmac, J. (1976). Using a Task Analysis Format to Develop Instructional Sequence, Education and Training of the Mentally Retarded, 11, 318-323.

McDonnel, A. (1996). The Acquisition, Transfer, and Generalization of Request by Young Children with Severe Disabilities, Educational and Training Mental Retardation and Developmental Disabilities, Vol. 31, No. 3,

Mercer, D. & Snell, E (1977). Learning Theory Research in Mental Retardation: Implication for Teaching, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.

Mastropieri, M. & Scruggs, T. (1987). Effective Instruction for Special Education. Boston: Little Brown College Hill.

Moyer, B., & Darding, M. (1987). Practical Task Analysis for Special Educators, Teaching Exceptional Children, 10, 16-18.

Rivero, D. & Smith, D. (1987). Influence of Modeling on Aquestion and Generalization of Computational Skills: A Summary of

Research Findings from Three Sites. Learning Disability Quarterly, 10, 69-80.

Schuster, J. & Griffen, A. (1993). Teaching a Chained Task with Simultaneous Prompting Procedure, Journal of Behavioral Education, 3, 399-315.

Weisberg, P. (1977). Operant Procedures with the Retardate: Overview of Laboratory Research. In: N. R. Ellis (ed.), International Review of Research in Mental Retardation (Vol. 5). New York: Academic Press.

William, W. (1975). Procedures of Task Analysis as related to developing Instructional Programs for the Severely Handicapped. In: L Brown T. Crower, W. Williams and R. York (Eds.), Madison's Alternative for Zero Exclusion a Book of Reading (Vol. 5). Madison, Wis: Modison Public Schools.

Wolery, M. Bailey, B., Sugai, G. (1988). Effective Teaching Principles and Procedures of Applied Behavior Analysis with Exceptional Students, Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Yoder, P. & Forehand, R. (1974). Effect of Modeling and Verbal Cues upon Concept Aquestion of Nonretarded and retarded Children, American Journal of Mental Deficiency, 78, 566-570.

A Suggested Model of Strategy for Teaching and Training the Mentally Retarded Students

Dr. Saleh A. Haroon

Associate Professor, Department of Special Education,

College of Education, King Saud University, Riyadh

Abstract. This Study aims to develop a model of strategy suggested to teach and train the mentally retarded students. Such strategy may guide the teachers to plan and organize their own learning strategies.

Depending on the descriptive and analytic methodology, the researcher explained in detail the main features of his suggested strategy. He demonstrated and elaborated the instructional procedures that the teacher should follow to help his students to overcome the problems and difficulties facing them during the three learning stages (Acquisition, Maintenance, Transfer).

The process of this elaboration revealed that the teacher can plan and organize his own teaching strategy depending on the principles and rules of the behavioristic approach in the learning of the mentally retarded children.